

ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ НАД ФЕНОМЕНОМ «ОСВІТА» В КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ

Давидов П.Г. (м. Донецьк)

Анотації

У статті здійснюється філософська рефлексія феномену «освіта». Аналізуються причини різночитання категорії «освіти» і пропонуються шляхи до розв'язання виявлених протиріч. Розкриваються причини виникнення кризових явищ в освітньому процесі, зокрема, в оцінці критеріїв відповідності, та достатності знань та їх якості.

The philosophical reflection of the phenomenon «education» is given in the article. The causes of alternative versions of category «education» are analyzed and the ways of contradictions solution are suggested. The causes of critical phenomena appearance in the educational process are shown, in particular in criteria of equivalence evaluation, sufficiency of knowledge and its quality.

Ключові слова

ОСВІТА, НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ, ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОЦЕС, ЗНАННЯ, МИСЛЕННЯ, ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Вступ

Кризовий стан у сучасної освіти обговорюється широкими колами науковців та громадськості. Найчастіше кризу вищої освіти, зокрема, й університетської, більшість дослідників пов'язують з надмірною спеціалізацією («професіоналізацією») цієї освіти та утилітарним ставленням до неї. Актуальність теми виходить з того, що подолання кризового стану в освіті сьогодні не стільки педагогічна проблема, оскільки вона пов'язана з іншим соціальними проблемами. Отже, як зазначає В. Гусев, проблема реформування університетської освіти вже не освітня проблема, адже вона набула вже важливого соціального, а то й загально філософського значення. Тобто науковий пошук шляхів подолання кризових проявів у освіті охоплює широке коло науковців починаючи з філософів, соціологів, психологів та педагогів закінчуючи представниками природничих, економічних і технічних наук. Зараз йде обговорення широкого кола проблем, зокрема про зміну освітньої парадигми, про реформування та модернізацію освіти та інше. Так роль вищої освіти у XXI ст., місії сучасної університетської освіти розглядаються в працях теоретиків постіндустріального суспільства Д. Белла, М. Гайдеґґера, П. Друкера, В. Іноземцева, М. Кастельса, Х. Ортега-і-Гассета, М. Портера, Е. Тоффлера, К. Ясперса та інші; різні аспекти висвітлені у роботах

фундаторів теорії людського капіталу Т. Шульца., Г. Беккера, М. Блауга, питання побудови інноваційної моделі розвитку С. Вовканича, А. Гальчинського, В. Гейця, М. Долішнього, С. Злупка, О. Лапко, А. Чухна, В. Семиноженка, Б. Маліцького інш.; розвиток вищої освіти в працях В. Андрущенко, І. Дідика, О. Грішнєвої, Б. Данилишина, М. Долішнього, М. Дробнохода, М. Згуровського, С. Злупка, І. Каленюка, Р. Кігеля, П. Кононенка, К. Корсака, О. Кратта, В. Кременя, В. Куценко, М. Ніколаєнка, В. Новікової, Т. Оболенської, А. Погрібного, Л. Семів, О. Сидоренка та інших.

Загальний стан проблеми

Отже, питання з'ясування світоглядно-філософського значення освіти, як і причин кризисних проявів у цій галузі, так і проблеми її відповідності потребам часу є дуже актуальними. Проте, на нашу думку, багато питань змісту і відповідності навчання і виховання в освітньому полі залишилися недостатньо дослідженими (напрацьованими) Безумовно, слід вказати на дослідження вітчизняних філософів В. Андрущенко, М. Бойченка, С. Клепко, В. Кременя, М. Лукашевича, М. Михальченка, З. Самчука та інших [2; 8; 10 та ін.], та безпосередньо зупинитися дослідженнях Е. Ільєнкова [5], М. Качуровського [6], М. Кісіля [7], С. Клепко [8], В. Кременя [10], В. Марачі [12], В. Панарина [13], Л. Романюк [14], С. Смирнова [15; 16] Ю. Терещенко [18].

Мета статті:

- здійснення онтологічного аналізу сутності освіти та її відповідності потребам часу, узагальнення підходів до реформування (модернізації) освіти;
- різнобічний аналіз концепту «освіта» як соціально-філософського феномену; з'ясування причин кризисних станів в освіті;
- визначення шляхів вирішення; окреслення основних протиріч у «навчанні знань» і «навчанні мисленню», адже без розуміння сутнісних ознак цього феномену «освіта», ми не спроможні сформулювати модель для її вдосконалення.

Виклад основних положень дослідження

«Криза» за словником, з грецької «krisis» – гостра нестача чогось», отже, виходячи з цього, щоб боротися з нею треба чітко розуміти чого саме – «освіті» – бракує. Проте, одностайної думки у тих хто займається цією проблемою поки немає, як і не має «універсальних ліків» від цієї хвороби. Однак, на нашу думку, проблема не тільки в технологіях, методах цього «лікування», скільки в особі «хворого». Адже без з'ясування «епікризу хвороби» та особливостей (особи) хворого сподіватися на успіх марно. Адже освіта – це надскладний соціальний організм, який нерозривно пов'язаний з іншими соціальними інститутами і реформувати один без реформи в інших є безглуздом. Тому й реформування освіти в Україні, що відбуваються протягом усього «незалежного» буття Філософська рефлексія над феноменом «освіта» в контексті її реформування

держави, і які торкалися середньої, професійної та вищої освіти не мали «очікуваного» результату. Не мали, бо не могли його мати, адже, усі реформи були перманентними, бо змінам піддавалися зовнішні організаційні (частково, інституційні) форми, а цілі, зміст і сутність освіти, або залишаються незмінними, або повільно еволюціонують під впливом різних, проте, як правило, неконтрольованих факторів. Визначимо декілька основних фактів від яких ми будемо відштовхуватися аналізуючи наші невдачі у боротьбу із кризою шляхом реформ і модернізації. I. Освіта – один з центральних соціальних інститутів, тому його реформування повинно бути «узгоджене» з іншими. Тому, як зазначає С. Смирнов російський фахівець з філософії освіти: «Головним стрижнем реформи освіти є соціальне і державне замовлення президентської влади. Воно носить, перш за все, фінансово-економічний характер. Зміст програм, зміст навчання, кваліфікація кадрів, хоча й обговорюються як проблеми, але поки відсуваються на більш віддалену перспективу в силу того, що вони вимагають значно більших зусиль, причому усієї професійної спільноти, яка у нас досі не сформувалася. Останнє пояснюється в свою чергу тим, що у нас немає громадянського суспільства, як соціальної і політичної реальності. Мова йде перш за все про соціальне місце освіти і спробі регулювати грошові потоки в освіті і витягти на світ тіньові гроші... Реформа освіти обговорюється поки у відриві від реформи державного устрою, місцевого самоврядування, реформи науки» [16, 141-142]. Хоча так С. Смирнов характеризував реформи в освіті нашого північного сусіда – Росії, проте, за деякими зауваженнями, усе повторюється і в Україні. II. Освіту треба розглядати як історично створений іманентний людству механізм його самоінтеграції. Отже освіта, як і будь-яке історично-соціальне явище, це не стихійний, а керований системний процес, який має свої власні цілі. Тому, на нашу думку, треба розуміти що «освіта» і «філософія» – «дві сторони однієї медалі», тут ми погоджуємося з Качуровським М.О. Який зазначав: що, «завдяки філософії освіта досягла системності та структурності Сприяла цьому насамперед школа – витвір філософів. Саме вони першими започаткували колективну передачу мудрості, започаткувавши масове «освічення» системою знань. А з часів Арістотеля освіта набирала сили систематизація наук, а в освіті – навчальних дисциплін, завдяки відгалуженню від загального знанім його окремих ділянок: фізики, математики, логіки, астрономії, медицини й ін. Стала можливою систематизація і класифікація знання у кожній дисципліні окремо, що суттєво їх розширювало та поглиблювало.

Філософія і освіта вирішують одну з головних проблем гносеології, що я можу пізнати, що повинен знати і в чому мудрість (сенсація) життя. Крім того вони визначали критерій еталону освіченості як історично-соціальної потреби суспільства. Перейдемо тепер до

розв'язання поставлених у статті завдань. Відомий французький історик філософії П'єр Адо свідчить, що філософія, починається з античності, та представляла собою не тільки і не стільки теоретизування, скільки особливий філософський образ життя і мислення, з якими і пов'язана ідея мудрості. Зокрема, він зазначає: «Протягом усієї історії античної філософії, ми будемо знаходити визначені нами два полюси філософської активності: з одного боку, вибір визначеного образу життя, з іншого – філософський дискурс, розмірковування і логіку думки, на підґрунті яких ми отримуємо знання про явища, підхід до розгляду цього ж явища [1, с. 88]. П. Адо цитує Аристотеля «Практична діяльність не обов'язково спрямована на інших, як міркують деякі; практичними є не тільки ідеї, які застосовуються задля позитивних наслідків, що витікають з самої діяльності, але ще більше значення мають ті теорії і розмірковування, мета яких – у них самих і які існують задля самих себе» [3, с. 595]. П. Адо пише: «Щоб зрозуміти філософські твори античності, треба врахувати конкретні обставини філософського життя в цю епоху; треба з'ясувати, що справжня мета античного філософа – не дискурс задля самого дискурсу, а духовний вплив на людину... Якщо ми усвідомимо це, тоді ми вже не будимо дивуватися, виявивши, наприклад, у Платона, Аристотеля або Плотіна апорії, у яких заплутується думка, виправлення, повтори, явні протиріччя: ми будемо пам'ятати, що їх філософський дискурс повинен не повідомляти деякі знання, а освічувати та давати йому вправи» [1, с. 289]. Безумовно, через те, що вимоги життя, або, як прийнято казати «виклики часу», враховуються при формуванні ідеали освіченості (наприклад, для – античних часів – «мисляча» людина; середніх віків – це «нова людина», «християнин»; у новий час – людина знаюча та просвічена; у і індустріальному суспільстві – професіонал, спроможний відразу включитися у виробництво та культуру, які розвиваються; у постіндустріальному суспільстві – такий ідеал освіченої людини на жаль, не сформований. Адже сьогодні навіть філософія освіти настільки «вилучена» з власного філософського поля, а то й просто віднесена до педагогіки. Як зазначає методолог В. Марача: «Філософія більше не сприймається як джерело «картини світу», у межах якої розгортаються практики – що додатково посилюється «некласичною ситуацією» у самій філософії, а тому функція трансляції граничної для людини картини світу, яку філософія делегувала освіті, і яка робила освіту засобом «підйому людини до всезагального», втратила той загальнокультурний смисл, який вона мала до середини ХХ століття. Якщо сучасна система освіти і передає якусь картину світу, то її вже не можна називати ні філософськи обґрунтованою, ні відповідною практиці» [12, с. 40]. Проте, як зазначав видатний філософ і педагог Е. Ільєнков; «немає нічого практичнішого за гарну теорію» та «школа повинна вчити мислити».

Філософська рефлексія над феноменом «освіта» в контексті її реформування

Тому на допомогу знову ж таки повинна прийти та ж філософія. Роль філософії в інтеграції освітнього процесу (навчання й виховання) дуже вдало і образно відобразив американський вчений і популяризатор науки А. Азімов у праці «Вид з височини». Усі дослідники, пояснив він, окремо поглиблюють знання на своїх ділянках творчого пошуку і не в змозі збагнути, чим же займаються сусіди? Без цього відсутня системність і послідовність досягнення людством достовірних знань і, відповідно, освіти. Філософія ж ніби «зверху» охоплює усі галузі знань, допомагаючи узагальнено розуміти і планомірно їх розгортати.

Звідси й різке відмежування нинішнього освітнього процесу від філософських методологічних підстав. Тому сучасне шкільне навчання не формує справді філософського (діалектичного, комплексного, широкого) світобачення а, створює метафізичне (фрагментарне та одностороннє світосприйняття). Навіть у циклі природничих дисциплін (фізики, хімії, біології тощо) сьогодні наявний не лише дидактичний розрив, а й головним є те, що вони між собою не пов'язані (хоча це протиріччя з самою Природою, «яка єдина та багатовимірна», і вони традиційно не несуть повноцінного виховного навантаження, і в той же час таке навантаження традиційно прив'язане до гуманітарних дисциплін. Знання є нічого не варте якщо його не можна застосувати на практиці, отже завдання освіти не нагромаджувати нові знання – а вчити мислити. Тобто на додачу до евангельського (від Пилипа) «знання – це свобода, незнання – рабство», декартівського «мислю – отже існую», дефовського «ніколи не пізно порозумнішати» та гелвецієвського «на землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум» і «люди не народжуються, а стають тими, хто вони є» додамо жуберівське «розум може підказати, чого слід уникати, і тільки серце говорить, що слід робити». Отже, не усвідомивши розриву який виник між філософією – як світоглядом і освітою як – педагогічною діяльністю, ми вирішили, «не мудствуя лукаво», і як ми неодноразово робили розв'язати його шляхом «запозичення закордонного (європейського) досвіту», забувши застережливе: «чужому навчайтесь й свого не цурайтесь» і нехтуючи сучасними тенденціями у вітчизняному соціумі.

А ситуація у сучасному суспільстві сьогодні, у деякому сенсі, є унікальною, з одного боку тенденція глобалізації, з іншого – світоглядний постмодернізм. Перша у сфері української освіти проявляє себе у прагненні «дуже швидко і беззастережливо» долучитися до болонського процесу, незважаючи на національні традиції. Причиною такого стану, на нашу думку, є прагнення нашої політичної еліти «показати свою європейськість», «болонізуватися» навіть нехтуючи втратою своєї власної ідентичності. Як зазначає С. Клепко, «Європа багатоліка, багатогранна і амбівалентна. Установки «Наш курс – у Європу», «Уперед у Європу» розцінюється як чергова «Fata morgana», як гарний міф, але прагнення інтегруватися в Європу

приречене на фіаско без ментального засвоєння і розуміння, що є Європа й у чому полягають європейські цінності [8, 19]. Постмодерн же у конкретній сфері буття суспільства, яке взяло курс на тотальну демократизацію, теж проявляє себе не з кращого боку. Адже, демократизація найчастіше асоціюється з прийняттям західних (американських або болонських) зразків під гаслом про забезпечення рівних можливостей для мегаполісів та окраїн у отриманні якісної освіти. Проте, самі ж західні автори визнають, що їх модель освіти будується за принципом «заміщення в освіті» (A. Lindesmith, J. Strauss), або «економії пізнання» ([Donald Campbell), при якому поступово відпадає необхідність в індивідуального «проходження» особистістю основних культурно-освітніх, наукових вузлів розвитку людства, тобто того, що Г. Гегель та Е. Ільєнков називали дійсно діалектичною логікою Виключення цієї фундаментальної складової із шкільної та вузівської освіти подається масовій свідомості як радикальні кроки до демократичного суспільства, як реформа в сфері освіти. Рівна доступність до освіти, за сутністю, зводиться до виконання однієї технології – тестування (зокрема, українське незалежне тестування для вступу до вузів, або російський – ЄДЕ (Єдиний Державний Екзамен), яке не може розглядатися як підґрунтя освіти, а лише як додатковий допоміжний інструмент. Прикладний, вузько-орієнтований характер освіти також порушує природні параметри самої людини, урівнюючи останнього із системою штучного інтелекту. Адже усе надбане раніше людством не стає особистим досвідом, бо це й не є ціллю «економії». Подібна редукція порушує природний шлях освіти особистості.

Такий підхід у підготовки «фахівця» а не відтворення людини як соціальної істоти є вкрай небезпечним. Адже людські якості важливіші за професійні для збереження життя на Землі. У цьому контексті слід навести зауваження П. Флоренського, який займався проблемою людини в умовах технічного прогресу. Він попереджував, що техніка працює у сфері смерті, й тому за мірою її розвитку потрібно олюднювати і техніку, і людину. Згадаємо поетичні строки Євтушенко: «Усі процеси реакційні, якщо руйнується Людина». Шарль Піно Дюкло казав: «Є три види невігластва: зовсім нічого не знати; дурно знати те, що усі знають; знати не те що слід знати». В цьому вислові «криється» не тільки критерії категорії «невігластво», а скрите питання ціль освіти, ы не тільки в обсязі співвідношення чому вчити «знанням» чи «мисленню». Як зазначала Г. Телегіна, якщо перифразувати Ж. Бодрийяра, який з сумом зауважував, що ми живемо в світі, в якому все більше і більше інформації, і все менше і менше сенсу, то можна сказати, що в цьому світі все більше «освітніх послуг» і все менше освічених людей [18, с. 303]. Безумовно навчальних закладів, зокрема вищих, забагато, а кваліфікованих фахівців недостатньо. Може не там і не тому вони вчаться, або не це

Філософська рефлексія над феноменом «освіта» в контексті її реформування

навчання не відповідає їх вимогам якості та «сродності», або й взагалі соціальним очікуванням людини, суспільства та держави?

Видний теоретик та практик сучасною освіти, М. Колин з соціально-філософської точки зору вказує на «чотири колони освіти» («The four pillars of education»): учитися, щоб знати; вчитися, щоб робити; вчитися, щоб жити разом з іншими; вчитися, щоб бути. Традиційні системи освіти дуже сильно сфокусовані на перший меті: учитися, щоби знати (знання задля знання) і задовільно справлятися з метою вчитися щоб робити. Сьогодні, у сучасному світі не існує такої системи освіти, у якій заохочуються останні два постулату. Освіта, щоб жити разом позначає більше, аніж просто толерантність. Це бажання жити разом у стані взаємоповаги. М. Колин підкреслює, що якщо ми бажаємо через систему освіти навчитися жити разом, то необхідно досліджувати ті методи і підходи, якими визначаються освіта історії, мов та філософії, і критично розглянути засоби безпосереднього функціонування і взаємодії освітніх установ із суспільством. Причому, засоби функціонування кожної із систем освіти, її комунікативні взаємодії з особами, що навчаються, є найбільше значущими інструментальними засобами навчання, аніж сам зміст того чи іншого спеціалізованого курсу [9]. Напряму «вчитися, щоб жити разом» сприяють мережеві освітні структури, наприклад, такі як, Азійська та Тихоокеанська Мережа Міжнародної Освіти і Навчання цінностям (the Asian and Pacific Network for International Education and Values Education). Вчитися, щоб бути, є головною темою (заголовком) Комісії під керівництвом Edgar Faure, яка ще понад 30 років тому підготувала для ЮНЕСКО відповідну доповідь. «навчання, щоб бути» позначає заохочення найповнішого розвитку творчого потенціалу кожного індивіду, в усьому його багатстві і складності. Освіта в Україні на сучасному етапі постіндустріального суспільства, яке ще й не відбулося як інформаційне, активує наступні напрямки його розвитку: чому вчити, (не демонструвати знання); як вчити у суб'єктно-об'єктивних умовах взаємодії «вчитель-учень. Проте, якщо система суспільних відносин у нас побудована на неувазі до розвитку особистості, то й освіта тільки вчить (накачування інформацією і не завжди знаннями). Тобто дає знання за принципом «повторення мати навчання» виключаючи рефлексію і прирощення до наявних знань нових – мисленню. Проте Е. Ільєнков вважає, що здібності до судження не є «природним даром» (як то вважав Гегель), проте судженню можна і треба вчити але – грамотно. Така дидактична задача може бути розв'язана не шляхом простого засвоєння деяких алгоритмів або простим натаскуванням, заучуванням – це завжди складний шлях «напруження розуму». Він погоджувався з тезою Гегеля про те, що «розум, здібність самостійно мислити, формується і вдосконалюється тільки під час індивідуального засвоєння розумової культури епохи»

[4, с. 9]. Най не безпечнішим для розуму є формальне заучування знань, яке зовсім атрофіє здібність до судження, робить учнів неспроможними до засвоєння дійсно діалектичної логіки, яка є діалектикою речей. Внаслідок виходе людина, яка не тільки творчо безсила, але й не може грамотно співвідносити засвоєні ним загальні знання з реальністю. Е. Ільєнков помічає наступний когнітивний парадокс: чим більше правильними і абсолютними є істини, які шляхом заучування вбиваються у голову учня, тим сумнішою для останнього є та догма, яка стане «чимось на схожим на рейки для потягу» [5, с. 10], а це прямий шлях до творчої неспроможності. Адже, розуміння – є цілеспрямоване «пригадування» шляхами логічного зв'язку. Сформована систематичним заучуванням механічна пам'ять, безумовно, зберігає усі «істини» одночасно, але не спроможна відсікти логічно непотрібну у даний момент інформацію і, що ще є важливішим, підключити асоціативно інформацію із інших галузей, яка і може, власне, допомагати народжуванню нового знання. Заучування агресивно заважає мислити. «Це і є самий розповсюджений засіб виготовлення «глупої» людини [5, с. 14]. Адже за Е. Ільєнковим: «Розум, привчений до дій за штампом, за готовим рецептом «типового рішення»... «не любить» протиріч. Він намагається їх обходити, замазувати, повертаючись на затоптані рутинні доріжки, ... такий «розум» зривається у істерику, – саме там, де потрібно «мислити» [5, с. 18]. У сучасних умовах освіта не може залишатися у стані внутрішньої замкнутості та самодостатності. Саме у добу глобалізації, як ніколи, стає зрозумілим, що освіта є не приватною справою, не результатом особистих уподобань, а соціальною технологією виробництва людини, її здібностей та вмінь.

Висновки

Роль освіти на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями її переходу до демократичної та правової держави, ринкової економіки, необхідністю подолання небезпеки відставання країни від світових тенденцій економічного та суспільного розвитку. Сучасна освіта, виступає у ролі засобу набуття високого соціального статусу, соціального фільтру, має у той же час і мету саморозвитку, самореалізації, самозадоволення індивіду, лише у тому випадку, коли освіта сприймається у єдності цільової та опосередкованої сторін, і дає можливість гармонійно ввести індивіда у контекст конструктивної взаємодії з іншими людьми. Ця гуманістична домінанта повинна бути затребуваною у напрацюванні нової сучасної освітньої стратегії. Адже, сьогодні шкільне навчання не дає справді філософського (діалектичного, комплексного, широкого) світобачення а, формує метафізичне (фрагментарне та однобічне світосприйняття). Навіть у циклі природничих дисциплін (фізики, хімії, біології тощо) сьогодні наявний не лише дидактичний розрив, а й головним є те, що вони між собою не пов'язані (хоча це протиріччя з самою Природою, Філософська рефлексія над феноменом «освіта» в контексті її реформування

«яка єдина та багатовимірна», і вони традиційно не несуть повноцінного виховного навантаження, і в той же час, таке навантаження традиційно прив'язане до гуманітарних дисциплін. Знання є нічого вартим якщо його не можна застосувати на практиці, отже завдання освіти не нагромаджувати нові знання – а вчити мислити. Тобто на додачу до евангельського (від Пилипа) «знання – це свобода, незнання – рабство», декартівського «мислю – отже існую», дефовського «ніколи не пізно порозумнішати» та гелвецієвського «на землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум» і «люди не народжуються, а стають тими, хто вони є» додамо жуберівське «розум може піказати, чого слід уникати, і тільки серце говорить, що слід робити.. Тому треба враховуючи зауваження В. Марачі та Е. Ільєнкова М. Коліна та інших й вибудувати таку концепцію, яка б відповідала й філософсько-методологічним підставам і була б діалектично і дидактично обумовленою та природо відповідною.

Перспективи подальших досліджень:

Джерела

1. Адо П. Что такое античная философия. – М., 1999. - С 88.
2. Андрущенко В.П. Ціннісний дискурс в освіті // Вища освіта України, 2008. – № 1 (28). – С. 5-18.
3. Аристотель. Політика. Соч. В 4-х т. Т. 4. – М., 1983.
4. Гегель Г.В.Ф. Система наук. Ч. 1.: Феноменология духа. – М., 1959.
5. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; – Воронеж: Изд-во «МОДЕК», 2002.
6. Качуровський М.О. Філософські засади формування нової освіти // Філософія науки: традиції та інновації. Науковий журнал. №1, 2009. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка – 268 с. –С. 185-189.
7. Кісіль М.В. Якісна вища освіта в системі загальнолюдських цінностей // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському суспільстві»: Збірник статей / За заг. ред. канд. філол. наук, доц. О.С. Черемської. – Х.: ФОП Лібуркіна Л.М., 2006. – С. 39-44.
8. Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті: [монографія] / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328с.
9. Колин М. Измененное состояние, – М.: Ультракультура. – 2004. – 246 с.
10. Кремінь В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації // Освіта. – 2006. № 45-46. – 4-5.
11. Кудрин В. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени). – К.: ПП «Гамма-Принт». – изд. второе, доп. – 2007. – 218 с.

12. Марача В. Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование 21 века: достижения и перспективы. – Рига, 2002. – С. 40-54.

13. Панарин В.И. Аксиологические аспекты политики в области образования // Философия образования. 2007. – № 4. – С. 144-149.

14. Романюк Л.В. Дослідження Цінностей в моніторингу якості вищої освіти: засоби, технології та перспективи // Вища освіта України – Додаток 4, том IV (16), 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 576 с. – С. 440-445.

15. Смирнов С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей / С.А. Смирнов // Концепция философии образования и современная антропология. – Новосибирск, 2001. – С. 15-34.

16. Смирнов С.А. Человек перехода. // Сб. научных работ. / С.А. Смирнов // Концепция философии образования и современная антропология. – Новосибирск, 2005. – С. 135-155.

17. Телегина Г.В. Образование на перекрестках культур: реформа на Западе и ее интерпритации. // Сборник трудов. Изд. ТюмГУ, 2005. – 294-306.

18. Терещенко Ю.І. Світ обертається довкола творців нових цінностей (Освіта як екзистенційний пріоритет України) // Віче. – 2001. – № 6 (111). – С. 108-125.

ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ НАД ФЕНОМЕНОМ «ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ЕГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

Давидов П.Г. (г. Донецк)

Аннотация

В статье осуществляется философская рефлексия феномена «образование». Анализируются причины разночтения категории «образование» и предлагаются пути разрешения выявленных противоречий. Раскрываются причины возникновения кризисных явлений в образовательном процессе, в частности в оценку критериев соответствия, достаточности знаний и их качества.

Ключевые слова

ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПРОЦЕСС, ЗНАНИЯ, МЫШЛЕНИЕ, ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ.

Стаття надійшла 09.06 2010р.